
Arte no currículo da escola de educação básica: reflexões sobre a pertinência da criatividade na formação humana

Art in basic education school curriculum: reflections on the relevance of creativity in human formation

Yure Pereira de Abreu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2151-2502>
Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Brasil
E-mail: yure.abreu@prof.ce.gov.br

Elvis de Azevedo Matos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3522-0305>
Universidade Federal do Ceará, Brasil
E-mail: elvis@ufc.br

RESUMO

Neste artigo, pretendemos discutir o papel das artes em diferentes níveis curriculares. A discussão traz as contribuições de autores importantes como Abreu (2024), Apple (2017), Demo (2000), Larossa (2009), Maschelein e Simons (2022), Matos (2024), Moraes (1993), Pereira (2012), Rancière (2020), Ribeiro (1995), Saviani (2013), Silva (2013). Apresenta uma reflexão sobre a inserção do processo criativo nas escolas e também aborda aspectos do momento inicial de formação de professores nas universidades. Concluímos que há uma necessidade urgente de ampliar os estudos políticos e históricos para os estudos artísticos específicos para desenvolver uma inserção crítica das artes nas escolas de ensino fundamental. Isto pode nos trazer a possibilidade de alcançar a liberdade e a autonomia numa base educacional.

Palavras-chave: Arte; Currículo; Formação de Professores; Escola de Educação Básica.

ABSTRACT

In this paper, we aim to discuss the role of arts in different levels of curricula. The discussion brings the contributions of important authors as Abreu (2024), Apple (2017), Demo (2000), Larossa (2009), Maschelein and Simons (2022), Matos (2024), Moraes (1993), Pereira (2012), Rancière (2020), Ribeiro (1995), Saviani (2013), Silva (2013). It presents a reflection about the insertion of creative process in schools and also approaches aspects of the initial moment in which teachers are formed into the universities. We concluded that there is an urgent necessity to increase the political and historical studies into the specific artistic studies to develop a critical insertion of arts in elementary schools. This can bring us the possibility to reach freedom and autonomy in an educational basis.

Keywords: Art; Curriculum; Teacher Formation; Basic School.

INTRODUÇÃO

O destino humano é, essencialmente, não ter limites preestabelecidos para que cada pessoa possa inventar-se como ser existente em sociedade. (MATOS, 2022, p. 136)

Refletir sobre a escola de educação básica e sobre o papel das artes e da criatividade no currículo escolar e na formação humana constituem temáticas que movem nossas investigações e que vêm sendo abordadas em nossos escritos.

Mas que reflexionar sobre currículo escolar ou sobre a inserção dos ramos artísticos, em especial da música, em uma escola cada vez mais alinhada e cooptada pelos anseios neoliberais, isto é, uma escola que direciona seu currículo para o desenvolvimento de um projeto de educação e de sociedade segregadora e opressora, nos interessamos por discutir sobre a possibilidade de uma formação docente que auxilie na superação deste modelo e que possa disputar tal currículo e tal instituição, para assim ressignificá-la.

Ainda que possa parecer que estamos aqui para propor a condenação da instituição escolar, defender o seu fim, diante do projeto que ela representa, precisamos deixar claro que é exatamente o oposto disto, isto é, nossas reflexões buscam compreendê-la e disputá-la, para, desta forma, podermos propor um projeto de formação, no qual a escola e seu currículo possa ser humana e criativa.

Destarte, queremos apontar que acreditamos na escola e acreditamos que a escola tem uma função social bastante importante e necessária. Recorremos assim a Masschelein e Simons (2022, p. 10) quando estes nos apontam que em tempos hodiernos em que muitos condenam a escola ou até mesmo querem abandoná-la por completo, é “que o que a escola é e o que ela faz se tornam claro”. Para tanto, queremos, ainda, trazer ao diálogo, a professora Izaíra Silvino, quando ela aponta em sua dissertação de mestrado sua crença na instituição escolar.

Acredito na escola. Acredito que a escola tem uma função clara na vida dos homens. Mesmo a escola AIE¹ da qual Althusser fez tão precisas reflexões. Acredito na escola. E acredito que a arte deve ter uma função em todas as escolas, para estar ao alcance de todos os alunos. Escolas de todos os tipos — de adultos ou crianças, “populares” ou de “elite”, especializadas ou comuns. Principalmente a escola pública, que é a escola dos filhos dos homens aprisionados nas estruturas de classes do sistema capitalista — como trabalhadores, sub-empregados ou

¹ Aparelho Ideológico do Estado.

desempregados — e que sustentam (como peças de máquina) o processo de acumulação de riquezas. (MORAES, 1993, p. 12)

Visando prosseguir nesta reflexão, precisamos recorrer a um apontamento do educador Matos, no qual este autor sublinha o tolhimento de ações criativas no contexto da educação brasileira. O referido autor, refletindo sobre educação musical a partir da Pedagogia da Aprendizagem Musical Compartilhada, aponta que:

É preciso considerar, ainda, que para além das decisões dos que lidam diretamente com processos artísticos de Educação Musical, há toda uma rede de relações de poder na qual estamos implicados, fios e laços, nós estruturantes e estruturados. Tal sistema, ou rede, cuida para que não haja ações criativas muito ousadas, que possam corromper a malha de poder que engendra o cenário econômico e social. (MATOS, 2024, p. 120)

Objetivando ampliar tal reflexão, recorreremos a Demo (2000) que aborda a questão do cerceamento da criatividade nos processos educativos:

Em certa medida, a sociedade cerca a volubilidade de seus membros, porque sabe que a criatividade é tão necessária, quanto arriscada. Teme papéis fluidos, pistas inseguras, horizontes abertos. A meta da sociedade é produzir pessoas ao mesmo tempo criativas e dóceis, para que criem somente o que a sociedade prefere. [...] Neste sentido, é impressionante a insistência do ser humano em inventar certezas para dar conta da realidade incerta. (DEMO, 2000, p. 171)

As reflexões de Matos e Demo apontam, como explicitado, para um “intuito oculto”, intrínseco ao sistema econômico e que se espraia para os terrenos educacionais, principalmente para a escola e neste sentido é importante, à guisa de aquecer a presente reflexão, recorrermos à notória afirmação de Darcy Ribeiro que aponta que a escola brasileira é, em verdade, um projeto de fracasso. Tal fala do eminente antropólogo e pedagogo foi proferida no programa “Roda Viva”, da TV Cultura de São Paulo, em abril de 1995, aponta para o intuito acima mencionado.

O projeto educacional brasileiro, enquanto educação para o fracasso, na perspectiva de Darcy Ribeiro, existe para manter o sistema de exploração da maioria da população, oprimida pela existência de políticas públicas de educação que instituem um simulacro de sistema educacional o qual favorece a manutenção das desigualdades sociais e econômicas. É em face disso que Apple (2017, p. 107) afirma que “os professores não estão imunes ao projeto político-social que a direita implantou há décadas”.

Neste sentido, surgem algumas questões referidas ao trabalho com linguagens artísticas na escola, quais sejam:

1. Qual o papel do conhecimento e das práticas artísticas no projeto de educação do povo brasileiro?
2. Como a estrutura dos currículos de formação nas licenciaturas e os currículos escolares compreendem a arte na educação e o que isto aponta?
3. De que maneira os ramos ou linguagens da arte podem ser mobilizados para a definição de um novo projeto educacional, que seja via de superação das desigualdades que as políticas educacionais ainda favorecem?

REFLETINDO LUGARES E NÃO LUGARES

Em busca de respostas para as questões acima colocadas, pensamos ser fundamental refletirmos um pouco mais sobre a escola de educação básica, enfocando a formação de professores. Conforme nos apresentou Saviani (2013), a história da formação de professores sempre foi relegada a uma esfera de menor importância social. Sendo, portanto, resultado direto dos pressupostos elitistas que permeiam os cursos de formação de nível superior, sobremaneira dos cursos formadores das profissões liberais. Assim, nos projetos educacionais brasileiros é possível identificar tendências elitistas, de tal modo que é perceptível a forte vinculação entre as licenciaturas e os cursos homônimos de bacharelado.

Sobre tais aspectos, o professor Matos nos apontou para a falta de uma identidade constituída aos cursos de formação de professores, sendo estes, ainda, fortemente vinculados aos cursos de bacharelado. O referido professor ainda nos apresentou a problemática da dupla formação, isto é, obtenção do título de licenciado e de bacharel na mesma área do conhecimento.

De forma geral é possível afirmar que a formação de professores no Brasil ainda não logrou uma identidade própria, sendo quase sempre uma espécie de concessão ou apêndice de cursos de bacharelado. A dupla modalidade de formação (bacharelado e licenciatura) presente na maioria das áreas do conhecimento humano, é mais um sintoma desta ambivalência que, em última análise, coloca a docência como um subproduto da formação do bacharel. (MATOS, 2022, p. 134)

No que diz respeito ao papel desempenhado pelas inserções artísticas em âmbito escolar, verificamos haver, ainda, um vínculo entre a formação do artista e a formação do professor de arte. Os aspectos históricos e estéticos das diferentes linguagens das artes são preponderantes, em detrimento dos estudos sobre os aspectos didáticos ou pedagógicos, ou mesmo filosóficos, ou ainda sociológicos, da educação, sobremaneira da educação escolar.

Tais vinculações, “bacharelado-licenciatura” e “formação do artista-formação do professor de arte”, fazem com que a realidade escolar se torne distante no processo de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em áreas artísticas. Este distanciamento acaba provocando expectativas de atuação, mais afeitas aos produtos estéticos do que aos processos educativos mediados pelo humano, pela criatividade e pelas artes.

Notadamente, quando do exercício da profissão na escola, os professores buscam um ambiente no qual possam produzir produtos artísticos, sempre com a expectativa de levá-los a público em ocasiões estratégicas determinadas por pontos culminantes do calendário escolar, pontos estes, normalmente definidos pelos gestores escolares, que vêm os produtos artísticos como sinal de arrojo e de distinção.

Assim, a atuação docente na área das artes serve a um interesse outro. Um interesse de certa forma colonizador, segregador, mantenedor do *status quo*. Um interesse vinculado ao projeto opressor de uma sociedade pautada na produção de produtos e na acumulação de capital. Desta maneira, os processos educativos emancipatórios que os ramos artísticos poderiam fomentar nos sujeitos, não se vinculam com o humano ou o criativo, e resumem-se, tais processos, a produção de adornos ou enfeites que se fazem apresentar quando conveniente. Assim, a dimensão emancipatória não se realiza.

Contudo, como apontamos no início deste trabalho, nos interessa bem mais do que denunciar ou condenar tais práticas, mas antes, buscar compreender as possibilidades de superá-las, de forma que recorremos a Abreu quanto à inserção dos aspectos vinculados ao artístico nos contextos de formação escolar. O referido autor reflete sobre estas questões e aponta que:

[...] o investimento educativo em termos artísticos a ser realizado em âmbito escolar passa pela formação da sensibilidade e desenvolvimento do senso estético, elementos a serem associados a formação cognitiva, ampliando as possibilidades de formação dos estudantes e desenvolvendo e intensificando assim todas as potências humanas, em

outras palavras, auxiliando de maneira ativa com a formação integral do sujeito, para que este elabore uma imagem positiva de si mesmo, através da qual poderá, juntamente com seus pares, definir com autonomia os rumos de sua existência no âmbito pessoal, bem como, no âmbito social. (ABREU, 2024, p. 110)

Percebemos, a partir da reflexão de Abreu, que o trabalho docente é bem mais abrangente do que o fenômeno pedagógico atualmente existente nos ambientes escolares. Para logarmos a abrangência por ele proposta, torna-se necessário que postulemos que haja nos cursos de licenciatura o investimento na própria formação da sensibilidade do professor quando de seu licenciamento.

Encontramos em Apple uma crítica a esse estado coisas. O referido autor aponta que:

Estamos diante da possibilidade de que quaisquer impulsos críticos dentro da formação de professores serem vistos como “desvio”, como também de o ensino ser visto como um simples conjunto de habilidades técnicas e procedurais que podem ser medidas com testes de desempenho estandardizados e facilmente contabilizados. (APPLE, 2017, p. 266)

Um aspecto de extrema relevância é a necessária aproximação entre os cursos de licenciatura e a escola de educação básica, especialmente a pública. Sobre isto, Abreu (2024, p. 109) se posiciona eloquentemente, “o profissional em formação não pode iniciar seu ciclo de atuação profissional, após formado, sem haver se lançado no fazer docente e no ambiente da docência, isto é, na escola, sem conhecê-la e vivenciá-la”.

É por tal motivo que precisamos uma vez mais voltar a Abreu, quando este nos aponta a necessidade de inserção dos sujeitos em formação docente no ambiente escolar, de modo que o referido autor aponta para a escola como um

[...] laboratório valioso e único, que permite a pesquisa, a vivência, a reflexão e a aplicação prática dos saberes apreendidos na academia. É na interlocução entre a escola e a universidade que será possível formar de maneira sólida os nossos professores. É na escola que estes aprenderão a pensar a escola e a educação na escola e com a escola. (ABREU, 2024, p. 109)

Na busca por aprofundar nossas reflexões precisamos recorrer à tese de doutoramento do professor Pereira (2012) e ao conceito de *Habitus* Conservatorial. O distinto professor apontou nos achados de sua pesquisa para a estreita relação entre os currículos dos conservatórios de música e as práticas de educação musical em nosso país.

Para ele, há um *Habitus* constituído que impõe aos currículos um repertório de um período específico e de um lugar específico, reforça o colonialismo, promove um distanciamento com a contemporaneidade e dificulta a inserção da música no ambiente escolar.

É possível observar que o chamado *Habitus* Conservatorial converge para os anseios, muitas vezes ingênuos, de jovens estudantes que vislumbram uma atuação profissional vinculada ao exercício da performance artística. O desejo de tais estudantes, aliado às lacunas reflexivas advindas da própria atuação dos professores formadores, que atuam nos cursos de licenciatura sem realizar reflexões sobre a formação de professores que se encontra sob suas responsabilidades, se traduz em uma formação permeada por ilusões e distante das necessidades de educação, a nível escolar, bem como, do desenvolvimento dos aspectos humanos vinculados a criatividade. É em face disto que Matos aponta para os equívocos desta formação:

Destaca-se em meio aos equívocos praticados neste tipo de formação, um segundo sintoma: a alienação dos que buscam, advogam e até constroem espaços para “educação musical” em estruturas curriculares corrompidas pelo mercado e apartadas de sua essência humanística. O adestramento com base em aulas sobre música, ou sobre escrita musical, é ainda a base didática na qual se ampara a atuação de professores de música, mesmo de jovens professores oriundos de cursos de licenciatura implantados em pleno Século XXI e que não conseguem realizar um esforço acadêmico crítico e, facilmente, se tornam reféns da formação de seus professores formadores. (MATOS, 2022, p. 135)

Apple (2017, p. 39–40) nos advertiu que “a educação é parte da sociedade. Ela não é algo estranho, algo que fica do lado de fora. De fato, ela é um conjunto primordial de instituições e um conjunto primordial de relações sociais e pessoais.”. A percepção de que a educação é um fenômeno que interfere de forma dramática nas relações sociais, podendo promover tanto a opressão quanto a emancipação dos sujeitos, apesar de ser bastante lógica, não permeia boa parte da atuação dos atores da docência.

De algum modo, há por parte de tais protagonistas, a compreensão naturalizada de que as agências e os discursos oficiais sempre visam romper com os mecanismos que promovem a ignorância e que geram reiteradamente estratégias opressivas. Muitos professores, enfatizando a especificidade do conhecimento artístico, não se dão ao trabalho de refletir sobre o uso deste conhecimento para a manutenção do chamado *status quo*.

Todavia, Apple (2017, p. 48) aponta que “a educação não é uma atividade neutra, que ela está intimamente ligada a múltiplas relações de exploração, dominação e subordinação, e de forma muito importante com suas lutas para desconstruir e reconstruir essas relações”.

O referido autor nos propõe, ainda, uma reflexão sobre educação que rompa com os desígnios de processos opressores e de promoção de desigualdades sociais. Em suas reflexões, Apple (2017) analisou os sistemas educacionais sob uma perspectiva de treinamento, como criação de *commodities*, e aponta para a necessidade de criação de uma educação que incorpore a afetividade como alternativa que desafie as estruturas de desigualdades de uma sociedade.

Apple (2017) defende que é preciso pensarmos em uma educação que tenha como objetivo a transformação social, com um currículo que desafie o que se normalizou como conhecimento oficial, para que estudantes e professores, no presente e no futuro, possam, por meio de concepções democráticas e críticas, construir currículos, pedagogias e formas de avaliar os trabalhos educacionais.

É pertinente, ainda, evocarmos a noção de *Bildung* e a ideia de formação enquanto viagem do espírito, como um revelar de si próprio e a construção de uma imagem positiva de si, e, ao mesmo tempo, dialogar com a ideia de emancipação tal como proposta por Rancière (2020), quando este autor aponta que para emancipar a outrem, é preciso, primeiramente, a emancipação de si próprio. O referido autor concebe que é preciso conhecer a si e reconhecer-se como um viajante do espírito, como um sujeito intelectual, que participa da potência comum dos seres intelectuais.

Rancière enfatiza a necessidade de potencializar a dimensão intelectual dos sujeitos, mas compreendemos que, ao mesmo tempo, em que tal dimensão é desenvolvida, faz-se também necessário que os sujeitos sejam considerados seres sensíveis, isto é, que se constroem por meio do cognitivo e dos aspectos subjetivos da sensibilidade, sobremaneira da subjetividade artística.

Precisamos esclarecer aos leitores a noção moderna de formação humana além da *Bildung*. Silva (2013) nos esclarece que *Bildung* é uma das consequências da autoeducação do espírito, que se realiza no âmbito da dimensão subjetiva deste. Encontramos ainda na literatura que para Hegel “*Bildung*, é formação: a forma a que se chegou por intermédio de um dado processo formativo” (SILVA, 2013, p. 27). Silva (2013, p. 34) ainda nos adverte para a importância de “notar que o verbo “*Bilden*”

(formar) está no radical do substantivo *Bildung*, sugerindo que a cultura e a formação ética cujas transformações se dão ao longo da vida do espírito — a História — são resultados da ação do seu formar-se a si mesmo”.

Larrosa nos apresenta que a *Bildung* traz consigo três acepções, a saber:

[...] a ideia de *Bildung* articula-se, ao mesmo tempo, em três unidades de discurso diferentes. Em primeiro lugar, na Filosofia, sobretudo na Filosofia da História e na Filosofia da Cultura ou do Espírito; [...] Em segundo lugar, a ideia de *Bildung* articula-se, também, na Pedagogia, especialmente no discurso que se produz em torno do papel formativo das humanidades, e em um momento em que se está constituindo o bacharelado humanista, ou de letras, que é dominante na Europa até bem recentemente, até o triunfo irreversível de uma ideia de educação mais pragmática, mais instrumental e mais técnico-científica. E, em terceiro lugar, a ideia de *Bildung* articula-se, também, narrativamente em um subgênero de novela, na novela de formação, no *bildungsroman*. (LARROSA, 2009, p. 43–44)

Os pressupostos aqui colocados sobre a destinação humana dos processos formativos, assim como, a premente necessidade de superação das desigualdades e dos mecanismos de opressão, apontam para um extremo valor inerente a instituição escolar. Paradoxalmente, a escola tem sido utilizada para o aprofundamento da cisão social ou, nas palavras de Rancière (2020, p. 11), “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir”.

Neste ponto da presente discussão, cremos que os leitores já se aproximam de nossas intenções reflexivas que se iniciaram a partir de questionamentos introdutórios. Antes de passarmos ao desembocar de nossas ideias, recorreremos, mais uma vez, ao pertinente pensamento de Jacques Rancière, que, nos aponta para um sonho de sociedade decorrente da educação humanizada.

Pode-se, assim, sonhar com uma sociedade de emancipados, que seria uma sociedade de artistas. Tal sociedade repudiaria a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que possuem e os que não possuem a propriedade da inteligência. Ela não conheceria senão espíritos ativos: homens que fazem, que falam do que fazem e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humanidade que neles há, como nos demais. (RANCIÈRE, 2020, p. 104)

Antes de alcançarmos as palavras conclusivas desta reflexão, precisamos apontar que a crítica a educação que percebemos em meio a sociedade capitalista precisa ser

contraposta com uma alternativa de formação humana, emancipadora, ética e de construção de nexos de subjetividade, de autonomia e de sensibilidade para os sujeitos desta educação.

Encontramos em Matos uma aproximação desta propositura de educação não cooptada pelo sistema capitalista, na qual o referido professor propõe o empoderamento dos sujeitos hoje silenciados.

Dar voz aos corpos emudecidos libertando-os das molduras curriculares opressoras do capitalismo é o único caminho para que a educação musical, uma vez consciente de seu papel no ato dinâmico da educação aqui compreendida como viagem ao interior de si mesmo, pode percorrer para realizar-se como direito. (MATOS, 2022, p. 137)

Resulta, pois, deste modelo segregador e opressor, isto é, do projeto educacional neoliberal, colonizador e capitalista, vigente no Brasil, um processo nefasto de desumanização dos sujeitos e de controle dos corpos, vendido como formação, mas que, em nossa visão, opera uma deformação dos sujeitos. Vincula-se a isso, ainda, o *Habitus* Conservatorial, quando refletimos sobre a arte nos processos de formação de professores e nos processos escolares, aspecto ainda vigente da imposição cultural de nossos colonizadores europeus. Sobre isso, Abreu afirma que:

Existe, pois, em nossa compreensão, uma linha tênue entre a formação, a semiformação e a deformação que precisa ser compreendida e refletida por todos os que buscam uma formação que possua a fortaleza que queremos apresentar. Precisamos apontar que, render-se aos preceitos da cultura europeia não representa uma formação robusta, e seu contrário, isto é, pautar tal formação na cultura massificada que adentrou as novas formas de fazer mídia por meio da internet, pode representar um abismo ainda maior, aprofundando os processos de deformação. (ABREU, 2024, p. 111)

É em função disto que as reflexões em torno do lugar ou do não lugar da arte na escola precisa ser cuidadosamente elaboradas, uma vez que, conforme aqui apontado, a escola cooptada pelo neoliberalismo, pode conferir a arte um lugar de subserviência aos interesses mercantilistas do sistema econômico, não sendo, desta forma, elemento de superação do *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso reflexivo visou problematizar o lugar ou o não lugar da arte no contexto da formação de professores e do currículo da escola de educação básica. Muitas vezes somos tomados de assalto por afirmações de caráter reivindicatório vindas de professores que arguem espaços, condições e tempo de trabalho que sejam dignos do papel que as linguagens da arte podem e devem desempenhar nos processos formativos.

Em um primeiro momento, somos levados a compreender que tais reivindicações têm uma justa causa, mas, percebemos, também, que não há uma clareza por parte dos professores sobre o real propósito político que se oculta nos projetos de educação concebidos para o povo brasileiro.

As reivindicações dos professores baseiam-se, portanto, em compreensões pessoais e ingênuas, cujo lastro é a própria percepção da presença da arte em suas vidas. Torna-se, portanto, urgente investimentos formativos que proporcionem aos professores de arte uma melhor compreensão crítica da dinâmica política intrínseca aos projetos educacionais aos quais eles estão vinculados.

Toda a argumentação teórica aqui apresentada aponta para o papel emancipador que um projeto de educação vinculado a propósitos de humanização e de autonomia dos sujeitos pode desempenhar. A grande questão que nos surge, evoca a consciência que temos sobre a amplitude dos efeitos da ação criativa (artística) para a formação humana, ao mesmo tempo, em que questionamos se há, no interior de projetos vinculados a interesses mercadológicos próprios do sistema capitalista neoliberal, a possibilidade de que sejam realizados percursos formativos que visem ao empoderamento de seus protagonistas.

Pensamos, portanto, que aderir ingenuamente às lutas por um lugar digno no seio de escolas cooptadas por interesses espúrios, mercantilistas, não é o real desejo de educadores que trazem consigo, mesmo que minimamente, alguma consciência dos dilemas humanos que caracterizam os tempos em que estamos vivendo. Percebemos, assim, que há uma “inconsciência crítica” que precisa ser superada desde a formação inicial.

A superação da ingenuidade que leva os sujeitos a buscarem involuntariamente a adesão a um projeto de educação opressiva, só poderá ocorrer se houver nos processos de formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura uma busca intelectual rigorosa, na

qual o professor formador e o professor em formação possam se apropriar da dimensão política que lhes é inerente como sujeitos históricos.

Desta maneira, vislumbramos que as subjetividades cooptadas pelo sistema capitalista devem encontrar nos cursos de licenciatura espaços que proporcionem a crítica ao modelo socioeconômico vigente, para assim, estabelecer nexos críticos e reflexivos que possam nortear o próprio processo de formação inicial do professor.

A superação do *Habitus* Conservatorial não se restringe ao acolhimento de repertório musical diferente daquele que é hegemônico e que nos foi trazido nos processos de colonização. Para tal superação ocorrer é necessário o enfrentamento de condutas professorais que reproduzem o pensamento hierarquizado próprio dos pressupostos eivados na crença de seja possível formar um professor a partir de uma suposta transmissão de conhecimentos.

Se faz oportuno, ainda, apresentarmos que os currículos de formação de professores em ramos artísticos separados não oportunizam aos discentes dos cursos de licenciatura as reflexões necessárias para a crítica aos sistemas de ensino. Deste modo, ao se legitimar a formação de professores em ramos artísticos separados, falseiam-se reais propósitos, cujo nascedouro está na submissão dos cursos de licenciatura aos ideais formativos dos cursos de bacharelado.

O suposto enfrentamento aos artifícios e às artimanhas inerentes ao sistema capitalista acaba por propor adequações a este mesmo sistema e é isto que nos impõe a inserção da arte, em perspectivas limitadas e ingênuas, as quais apenas reiteram nossas limitações de formação.

Compreendemos que, em verdade, a arte no currículo escolar deve proporcionar a eclosão da criatividade, revelando potencialidades humanas que levem os sujeitos a emancipação e ao fortalecimento das subjetividades, ampliando as possibilidades de revelação compartilhada e solidária de si, isto é, proporcionando a criação de uma autoimagem positiva dos sujeitos.

Assim, vislumbramos que o estético possa ser uma viagem aberta e cheia de aventuras, uma autoeducação do espírito, que culmine na formação de agentes críticos para a transformação social e econômica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Yure Pereira de. **Formação de professores para a escola de educação básica: Artes em Sociais Aprendizagens ou um voo coletivo**. 2024. 127 f. Tese (doutorado) — Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2024.
- APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade?. Tradução de Lília Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.
- DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida**. Brasília: Plano, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2ª Ed. 6ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- MATOS, Elvis de Azevedo. **Educação musical e o humano direito de ser vivo e livre**. Conjecturas, [S. l.], v. 22, n. 14, p. 131–138, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-1754-2K65. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1754>. Acesso em: 7 de abril de 2024.
- MATOS, Elvis de Azevedo. **Ronda de memórias - Aprendizagem Musical Compartilhada: uma abordagem autobiográfica**. Curitiba: CRV, 2024.
- MORAES, Maria Izaíra Silvino. **Arte no processo de formação do educador: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo**. 1993. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 1993.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 3ª Ed. 10ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- RIBEIRO, Darcy. **Roda Viva | Darcy Ribeiro | 1995**. Youtube, 16 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AAFzOemlAbg>>. Acesso em: 07 de abril de 2024.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Hegel & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.